

## NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO

*Jan Mączyński*

### MODEL PROGRAMU NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Dla pomyślnego przebiegu procesu nauczania języka polskiego jako obcego nieodzowne jest opracowanie programu tego procesu. Trudno też wyobrazić sobie, aby proces ten odbywał się gdziekolwiek z jakimś pożytkiem bez istnienia ogólniej czy szczegółowej sformułowanego takiego właśnie programu. Brak jest jednak, jak do tej pory, powszechnie obowiązującego lub co najmniej szerzej znanego opracowania tego zagadnienia.

Problemom wiążącym się z opracowaniem jednolitego programu, bądź też różnorodnych programów nauczania języka polskiego jako obcego, poświęcona była konferencja naukowa, która odbyła się w grudniu 1980 r. w Łodzi, w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Niestety, nie przyniosła ona żadnego postępu w tej sprawie i z ubolewaniem trzeba stwierdzić, że nie udało się nawet opublikować materiałów tej konferencji. W tej sytuacji sprawa modelu takiego programu, jego konstrukcji oraz zawartości pozostaje nadal otwarta.

W swoim wystąpieniu pragnąłbym zająć się pewnymi kwestiami związanymi z modelem programu oraz niektórymi zagadnieniami dotyczącymi treści programowych nauczania polszczyzny jako języka obcego.

#### PARAMETRY GLOTTODYDAKTYCZNE PROGRAMU

Język polski jako język obcy nauczany jest w dość szerokim zakresie zarówno w kraju, jak i poza granicami Polski. Uczą się go osoby w różnym wieku, na ogół jednak dorośli, w różnych formach organizacyjnych i dla różnych celów. Różne są zatem parametry glottodydaktyczne, w jakich przebiega nauka języka polskiego jako obcego.

Dla konstrukcji programu nauczania języka jako obcego istotne są następujące parametry:

1. obiekt nauczania (uczeń),
2. materiał (treści nauczania),
3. cel danego kursu językowego,
4. warunki nauczania.

Co do obiektu nauczania (ucznia) trzeba stwierdzić, że jest on dość różnorodny. Jednak pośród różnych grup uczących się, pewien ich typ zdaje się dominować. Są to przede wszystkim cudzoziemcy przybywający do Polski, aby tu podjąć i odbyć studia w szkołach wyższych, ewentualnie pomaturalnych i średnich oraz słuchacze kierunków slawistycznych w różnych krajach świata, przede wszystkim w krajach europejskich. Tu należeć będzie również mniej liczna grupa tzw. aspirantów, którzy przybywają do Polski, aby uzyskać stopnie naukowe, ale dla ich zdobycia nie muszą opanować polszczyzny w stopniu takim, aby w tym języku napisać odpowiednie rozprawy. Zatem są to ludzie dorośli, ale jeszcze młodzi, z wyraźną motywacją uczenia się języka. Obok nich są liczne i różnorodne grupy cudzoziemców uczących się języka polskiego w różnych krajach świata, w różnych warunkach i dla różnych celów (np. na kursach w ośrodkach kultury i informacji polskiej). Ważnymi cechami charakteryzującymi uczących się są: ich wiek, poziom intelektualny, język wyjściowy, jakim się posługują, a także ewentualny poziom znajomości języka polskiego (docelowego), wreszcie charakter i siła motywacji celów, dla których zdecydowali się uczyć polszczyzny.

Treścią nauczania powinna być odmiana ogólnonarodowa języka polskiego w jej różnych wariantach funkcjonalnych i formalnych. Na etapie nauczania wstępnego i podstawowego zwłaszcza odmiana mówiona: kulturalna i potoczna neutralna, a także w pewnym zakresie odmiana oficjalna w jej wariacie przede wszystkim pisanym<sup>1</sup>. Ze względu na to, że dla znacznej części uczących się celem uczenia się polszczyzny jest przygotowanie się do studiów lub ich odbywanie, na etapie nauczania podstawowego treścią nauczania powinien stać się wariant popularny odmianki naukowej, przede wszystkim w postaci pisanej, ale także retorycznej (wykład). Na etapie zaawansowanym nauczania – jeśli chodzi o typową sytuację dydaktyczną, będzie to przede wszystkim lektorat w szkole wyższej oraz różnego rodzaju kursy specjalistyczne – treścią nauczania mogą stać się pozostałe odmianki funkcjonalne współczesnej polszczyzny, zwłaszcza różne profesjolekty i odmianka artystyczna. Nauczanie odpowiednich profesjolektów będzie się wiązało z koniecznością odpowiedniego przygotowania specjalistycznego lektora. Trzeba wyraźnie stwierdzić, że typowy lektor języka polskiego zarówno w studium przygotowawczym, jak i w uczelni wyższej krajowej i zagranicznej nie jest przygotowany do interpretacji tekstów specjalistycznych.

<sup>1</sup> Por. A. Wilkoń, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987.



Gdy chodzi o cele, dla których uczymy języka polskiego, to trzeba tu rozgraniczyć przede wszystkim dwa, tj. cele ogólne, czyli nieukierunkowane na jakieś potrzeby specjalistyczne oraz różnorodne cele specjalistyczne, zarówno co do formy (np. turystyka, percepcja polskich mass-mediów, lektura polskiej literatury pięknej bądź fachowej, studia), jak i co do treści (np. problematyka techniczna, medyczna itp.). Istotną również sprawą jest, czy celem kursu jest opanowanie wszystkich podstawowych sprawności językowych, czy też tylko niektórych, zatem znajomość języka czynna czy bierna.

W obrębie warunków nauczania istotne są:

a) Miejsce odbywania się kursu: w Polsce, a więc w naturalnym, „swojskim” otoczeniu językowym, czy za granicą, tj. w obcym otoczeniu językowym. W systemie dydaktycznym, w którym kurs językowy jest jednym, choć podstawowym, ale nie jedynym elementem systemu edukacji językowej, np. w studium przygotowawczym, czy też poza tym systemem;

b) Czas trwania kursu: kurs pełny czy skrócony, intensywny, czyli z silnie skumulowaną liczbą godzin nauki, czy rozciągnięty w czasie, tj. z niewielką kondensacją godzin nauki w czasie.

Analiza wymienionych tu parametrów glottodydaktycznych prowadzi do wniosku, że nie może istnieć jeden, uniwersalny program nauczania, że istnieje potrzeba opracowania szeregu różnych programów zdeterminowanych różnorodnymi czynnikami, z których najważniejsze starałem się tutaj pokrótce omówić.

#### TYP PROGRAMU

Przebieg kursu językowego oraz jego efekty ściśle związane są z typem programu, jaki proponujemy do realizacji.

Każdy program kursu językowego powinien zawierać trzy elementy:

1. Treści formalne, czyli zestaw struktur językowych, przede wszystkim syntaktycznych, jakie powinien przyswoić sobie uczeń;

2. Treści funkcjonalne, czyli semantyczne, listę potrzeb treściowych, które mówiący uzewnętrznia za pomocą środków morfosyntaktycznych języka;

3. Treści pragmatyczne, tj. wyszczególnienie sytuacji komunikacyjnych, w jakich uczeń będzie operował językiem (tzw. transfer sytuacyjny treści komunikacyjnych).

Ważny jest również sposób wdrażania treści funkcjonalnych i formalnych, tj. czy odbywa się on systemem linearnym, zatem tak, że do raz wprowadzonych treści już się w programie nie wraca, czy spiralnym

(koncentrycznym), tj. że dany element treściowy jest przedmiotem wdrażania wielokrotnie na kilku etapach nauczania. Z metodą linearną wiąże się znaczne rozciągnięcie w czasie przyrostu nowych treści oraz dość gruntowne i wielostronne ich wdrażanie, zaś z metodą spiralną szybkie tempo przyrostu treści programowych, ale o zróżnicowanej zawartości merytorycznej.

Programy, których osią konstrukcyjną są treści formalne, zaś im przypisane są odpowiednie funkcje semantyczne, są programami gramatycznymi i (formalnymi, syntetycznymi). Akwizycja języka według takiego programu pozwala na systematyczne poznanie zwłaszcza systemu syntaktycznego języka, szczególnie w okresie poznawania podstaw systemu językowego, co umożliwia późniejsze, na etapie zaawansowanym, poprawne tworzenie wypowiedzi. Ten typ programu dość dobrze służy przygotowaniu do celów ogólnych nauczania języka i jest bardzo rozpowszechniony. Jest to program, w którym nauczanie przebiega według schematu od formy do funkcji.

Opracowanie takiego programu nauczania języka polskiego jako obcego, wobec istnienia na ogół dobrego i wyczerpującego opisu formalnego współczesnej polszczyzny ogólnej oraz długiej tradycji nauczania języków obcych według schematu będącego jego podstawą, jest w pełni możliwe do wykonania. Jego realizacja jednak nie może w zupełności spełnić wymogów stawianych dziś nauce języków obcych, w której preferuje się metody prowadzące do pełnej sprawności funkcjonalno-sytuacyjnej.

Przeciwieństwem programu gramatycznego jest program funkcjonalny (semantyczny, komunikacyjny, pojęciowy, analityczny), który narzuca schemat przyswajania języka od funkcji do formy. Tego rodzaju programy stanowią ciągle pewne *novum* w glottodydaktyce. Ich zaletą jest, że uczący się przyswajają sobie język od początku zgodnie z regułami funkcjonowania jego systemu, zaspokajają swoje potrzeby komunikacyjne. System językowy w nauczaniu według tego programu jest rozczłonkowywany (dystrybuowany) na potrzeby funkcji komunikacyjnych, stąd przynajmniej najistotniejsze cechy tego systemu – kategorie systemowe – powinny już istnieć w kompetencji językowej ucznia, aby tworzone przez niego wypowiedzi były zgodne z regułami formalnymi, tj. morfosyntaktycznymi tego systemu. Tego rodzaju program jest zatem odpowiedni raczej dla jednego z dalszych etapów nauczania języka, zwłaszcza dla nauczania na etapie zaawansowanym. Ze względu na to, że nauczanie, którego nadrzędnym kryterium byłyby treści komunikacyjne mogłoby prowadzić do zakłóceń w realizacji systemu gramatycznego języka, a także z tego powodu, że polskie językoznawstwo opisowe, zresztą podobnie jak i inne szczegółowe językoznawstwa opisowe, nie jest w stanie przedstawić wystarczającej listy reguł kodowania i dekodowania treści semantycznych, konsekwentny program semantyczny nauczania polszczyzny jako języka obcego jest w tej chwili trudny do sformułowania, a zwłaszcza do zrealizowania.



Z tego, co powiedziano wyżej, wynika, że najodpowiedniejszy byłby program mieszany: gramatyczno-komunikacyjny (formalno-funkcjonalny). Za takim programem opowiada się obecnie większość glottodydaktyków<sup>2</sup>.

Preferuje się zwłaszcza taki wariant programu mieszanego, który zakłada dwie fazy nauczania: pierwszą – gramatyczno-funkcjonalną (od formy do funkcji), w której systematycznemu nauczaniu podstaw systemu gramatycznego towarzyszy transfer sytuacyjny oraz drugą – fazę funkcjonalną, w której na plan pierwszy wysuwają się różnorodne potrzeby komunikacyjne. Taki program zapewnia dobre opanowanie struktur morfosyntaktycznych oraz ich odpowiednie zastosowanie pragmatyczne, bowiem funkcje odpowiednich form językowych wdrażane są dwukrotnie: w pierwszej połowie kursu dopiero po przećwiczeniu odpowiedniej struktury oraz w drugiej połowie, kiedy „stają się [...] wyznacznikiem całego toku nauki, stanowiąc treści, wokół których grupują się poprzednio poznane środki językowe”<sup>3</sup>. Program taki ma charakter linearno-koncentryczny w odniesieniu zarówno do struktury, jak i funkcji języka: w pierwszym etapie nauczania linearnie wdrażany jest system, zaś koncentrycznie funkcje, w drugim linearnie funkcje, zaś koncentrycznie struktura gramatyczna języka.

#### KONSTRUKCJA PROGRAMU

Program powinien zawierać te wszystkie elementy, które będą przedmiotem nauczania. Zatem winny się w nim znaleźć:

1. lista struktur gramatycznych przewidzianych do wdrożenia (gramatyka),
2. lista funkcji językowych wyrażanych przez odpowiednie struktury językowe (semantyka),
3. lista sytuacji, w jakich będą stosowane odpowiednie struktury (pragmatyka),
4. lista tematów, jakich dotyczyć będą akty komunikacyjne<sup>4</sup>.

Pożądane byłoby też podanie list słownikowych:

1. słownictwa ogólnego, nieodzownego we wszelkich aktach komunikacyjnych,
2. słownictwa tzw. „bytowego”, związanego z aktami komunikacji w sprawach życia codziennego,
3. listy szczegółowe słownictwa wiążącego się z poszczególnymi funkcjonalnymi aktami komunikacji (słownictwa sytuacyjnego).

<sup>2</sup> Zob. H. Komorowska, *Teoretyczne problemy konstrukcji programu nauczania i planowania kursu językowego*, [w:] *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*, red. H. Komorowska, Warszawa 1984, s. 55.

<sup>3</sup> Tamże, s. 44.

<sup>4</sup> Por. tamże, s. 39.

Sporządzenie takich list leksykalnych jest w polskich warunkach (brak słownika frekwencyjnego oraz odpowiednich słowników tematycznych) sprawą raczej dalszej niż bliższej przyszłości.

Wyznacznikami doboru zarówno form, jak i funkcji oraz słownictwa powinny stać się:

- przydatność komunikacyjna,
- częstotliwość,
- „trudność”, tj. stopień złożoności formalnej i przyswajalności jednostek językowych.

Zgodnie z kryterium pierwszym w programie powinny się znaleźć, zwłaszcza w etapie drugim (funkcjonalnym) nauczania, te elementy, które są nieodzowne dla zrealizowania odpowiedniej specjalistycznej roli językowej, choćby w innych odmianach języka, na przykład w odmianie potocznej, były mało przydatne, rzadkie i formalnie trudne. Bowiem celem nauczania na etapie funkcjonalnym jest przygotowanie do sprawnego realizowania ról językowych w odpowiednim kręgu semiotycznym. Tak na przykład celem studium przygotowawczego jest przygotowanie słuchaczy do rozpoczęcia i pomyślnego odbycia studiów wyższych, co wiąże się z koniecznością opanowania reguł budowy różnorodnych tekstów, w tym tekstów o funkcji głównie informatywnej. Program studium przygotowawczego powinien zatem zawierać struktury syntaktyczne właściwe tym tekstom oraz słownictwo tzw. intelektualne, ograniczając w znacznej mierze struktury i słownictwo właściwe odmianie potocznej, w której silnie zaznaczona jest funkcja ekspresywno-impresywna tekstów językowych. Te struktury i to słownictwo, tj. właściwe odmianie potocznej, słuchacze przyswoją sobie w znacznej mierze w trakcie kontaktów codziennych, żyjąc wśród Polaków. Wiąże się z tym konieczność, szczególnie w drugim etapie nauki, opanowania czynnego przez uczniów formy monologicznej wypowiedzi (opowiadanie, opis, sprawozdanie) oraz biernej percepcji tej formy (wykład). Cel ten, tj. przygotowanie do studiów, jest celem głównym nauczania języka w studium przygotowawczym, inne zaś cele są akcesoryjne. Powinno to znaleźć odzwierciedlenie w programie nauczania w studium przygotowawczym w postaci odpowiedniego doboru struktur syntaktycznych, przypisanych im funkcji, modeli transferu sytuacyjnego i odpowiednich list słownikowych.

#### TREŚCI STRUKTURALNE PROGRAMU NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Dobór treści strukturalnych wiąże się z typem kursu, jaki jest programowany. Powinien on być jednak niezależnie od tego, czy jest to kurs elementarny, czy któryś z kursów wyższego stopnia zaawansowania taki, aby zapewniał możliwość sprawności komunikacyjnej. Nadrzędnym zatem kryte-



rium doboru i selekcji materiału strukturalnego powinno być kryterium przydatności komunikacyjnej uzupełnione przez pozostałe kryteria, o których mówiłem wyżej (częstotliwość, stopień trudności). Powinny się tedy znaleźć w programie te wszystkie struktury składniowe i ich morfologiczne i fonologiczne eksponenty, które są nieodzowne dla tworzenia polskich tekstów.

W zakresie fonologii: w pierwszym rzędzie wyeksponować należy opozycje kategoryjne, a więc przede wszystkim spółgłoskową opozycję dźwięczności. W dalszej kolejności trudne i specyficzne dla polszczyzny opozycje sekundarne, na przykład miejsca artykulacji: *s-š-ś*. W zakresie samogłosek, jak pokazuje doświadczenie, trudno uświadamiana jest opozycja fonemów *i-y-e*. Inne opozycje samogłoskowe, w tym opozycje samogłosek ustnych i nosowych cudzoziemcy albo już mają w swym rodzimym systemie, albo postrzegają je łatwo. W każdym razie nacisk winno się położyć, zwłaszcza na etapie nauczania początkowego, na aspekt fonologiczny wymowy, w dalszej kolejności dopiero na allofoniczną wariantywność wymowy. Na etapie nauczania podstawowego i zaawansowanego, kiedy podstawowe opozycje fonologiczne są już przez uczniów wyraźnie postrzegane i realizowane, nacisk należałoby położyć na wyćwiczenie głównych wariantów realizacyjnych w zależności od potrzeb w poszczególnych grupach uczniów.

Programowanie kursu fleksji jest szczególnie istotne i trudne. Musimy bowiem pamiętać, że to ze względu na fleksyjność język polski jest tak trudny dla wielu uczących się, których język wyjściowy należy do zupełnie innego typu, większość bowiem języków świata to języki niefleksyjne. Punkt wyjścia programu fleksji powinny stanowić odpowiednie struktury syntaktyczne, program winien wyraźnie uwypuklać funkcję składniową fleksji. Eksponować należy zróżnicowanie funkcyjno-formalne słowoform, a nie na odwrót. Stosować jednolite, w miarę możliwości, kryteria klasyfikacji środków formalnych. Tak na przykład w klasyfikacji form fleksyjnych rzeczowników stosować podział na pięć klas obejmujących słowoformy obu liczb (męskoosobowe, męskożywotne, męskonieżywotne, żeńskie i nijakie), nie zaś odrębną klasyfikację form liczby pojedynczej i mnogiej. Zwracać uwagę na reguły składniowego doboru form itd.

Istotne miejsce w programie zająć musi sprawa alternacji morfonologicznych w formach fleksyjnych wyrazów. Wdrożenie tych alternacji powinno zostać wyraźnie powiązane z określeniem pozycji, w jakich alternacje te zachodzą, co pozwoli uświadomić uczniom systemowość tych wymian. Zwrócić więc należy uwagę, że w deklinacji rzeczowników wymiany te zachodzą w następujących pozycjach: 1) przed końcówką *-Ø* M. i B. l.poj. r.m. i D. l.mn. r.ż. i n.; 2) przed końcówką *-e* Msc. l.poj. wszystkich rodzajów oraz C.r.ż.; 3) przed końcówką *-e* W. l.poj. r.m.; 4) przed końcówką *-i/-y* M. l.mn. r. mos.; 5) przed końcówką *-em* N. l.poj. r.m. i n.; 6) przed końcówką *-i* D. l.poj. i M. l.mn.

Program powinien zawierać również elementy kategoryjnego sło-

wotwórstwa. Pozwoli to uczącym się łatwiej dekodować teksty. Chodzi tu zwłaszcza o derywaty będące nazwami: czynności, procesów, miejsc, wykonawców czynności, nosicieli cech, środków czynności, mieszkańców, deminutiva (rzeczowniki); wyrażające różnorodne relacje (przymiotniki); tworzące czasowniki dokonane od niedokonanych i niedokonane od dokonanych itp. Ze względu na ograniczoną kategoryalność słowotwórstwa jego miejsce w programie – jako samodzielnego działu nauki – jest do znacznej miary również ograniczone, akwizycja derywatów ma zatem charakter leksykalny.

Zasadniczy zrąb programu strukturalnego stanowi składnia. Ona powinna być punktem odniesienia dla miejsca w programie wszelkich innych elementów strukturalnych (gramatycznych). Rzeczą pożądaną byłoby, aby jej zaprogramowanie miało od początku charakter funkcjonalny. Sposób tego usemantycznienia oraz sposób jego realizacji metodycznej zależny będzie od etapu nauczania. Z etapem nauczania będzie też związany stopień skomplikowania struktur składniowych. Pamiętać przy tym należy, że program powinien przewidzieć – i to dla każdego etapu nauczania – zarówno składniowe reguły budowy wypowiedzi, jak i reguły budowy tekstu.

Na koniec warto przypomnieć, że – jak dotąd – brak jest powszechnie dostępnego programu strukturalnego nauczania polszczyzny na różnych etapach jej nauczania. Dysponujemy jedynie analitycznym omówieniem tego programu dla kursu elementarnego, pióra D. Buttler. Skierowany w tym opracowaniu przez autorkę apel do długoletnich nauczycieli języka polskiego jako obcego o szerszą teoretyczną refleksję na ten temat, jak dotąd nie przyniósł rezultatu<sup>5</sup>.

Podsumowując te krótkie rozważania, pragnę stwierdzić, że – moim zdaniem – program nauczania języka polskiego jako obcego powinien nosić następujące cechy:

1. Powinien to być program mieszany: gramatyczno-funkcjonalny, linear-no-koncentryczny, z przewagą linearności w zakresie form w etapie pierwszym, zaś funkcji w etapie drugim nauczania.

2. W skład programu powinny wejść odpowiednie listy struktur, funkcji komunikacyjnych, sytuacji i tematów oraz jako aneks do niego listy słownictwa ogólnego, „bytowego” i specjalnego, związanego z ukierunkowaniem danego kursu.

Z naszej analizy wynika, że nie ma możliwości opracowania jednego, uniwersalnego programu. Istnieje potrzeba opracowania szeregu wariantów programu, ukierunkowanych na potrzeby odpowiednich kursów, zróżnicowanych co do poziomu zaawansowania oraz potrzeb merytorycznych (specjalistycznych).

<sup>5</sup> D. Buttler, *Z zagadnień metodycznych początkowego kursu polszczyzny jako języka obcego*. III. Szczegółowy program gramatyczny, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, Warszawa 1980, s. 203-216.